

中学生における集団促進・維持行動の諸相と 肯定的な自己感との関連[†]

枝 昌史*・川原 誠司**
塩谷町立塩谷中学校*
宇都宮大学教育学部**

本研究は、中学生を対象に集団促進・維持の諸行動と肯定的な自己感についての質問紙調査を行い、それらの関連性を検討したものである。集団への積極的な関与が肯定的な自己感に大きな影響を与えることが分かり、規範意識のような秩序維持を強調するだけでは不十分であることが示唆された。子どもたちが集団促進への積極的な関与をしていけるような教育的働きかけが学校現場に望まれる。

キーワード：肯定的な自己感、規範意識、集団促進行動、集団維持行動、中学生

1. 問題と目的

(1) 肯定的な自己感の重要性

「自尊感情」や「自己肯定感」といった用語に代表されるように、教育現場においては心理的な面から見た肯定的な自己感に注目が集まっている。近年は国立教育研究所（2015）が定義した「自己有用感」ということも教育現場では頻繁に議論される。心理学における自尊感情や自己効力感の研究にも十分表れているが（荒木，2010；坂野・前田，2002），一般的な主観的感覚としての自己肯定感、人が生きていく上で無くてはならないものである。

教育現場では様々な課題が取り上げられ、それぞれについて改善への方策がとられているが、子どもの側から見ると、納得し、満足した学校生活が送れているか、つまり自分自身のありようと学校生活が求めているありようとが合致しているかどうか大きな影響を与えていると言える。

多くの学校教員は、そのような合致ができるだけ起きるように苦慮し、腐心しているのが実際のところであろう。しかし、学校が多くの子どもを対象としているため、全員に必ずということは難しいものである。その一方で、学校生活に不適応感を示す者、学校生活の理とは異なる言動をとる者もいて、児童生徒指導に当たって苦慮することもある。

時には、思わぬ事件が学校内で生じることもあり、その内容の強烈さゆえ、改善がトップダウン的に強く求められるものもある。

(2) 「規範意識」という用語の台頭

近年、教育現場では「規範意識」という用語が頻繁に登場するようになった。国の施策で、この用語がどのように取り扱われたかを抜粋したものをTable1に掲載した。

この用語が出現した背景には、Table1の資料1が発表される直前に、児童生徒による学校内外での殺傷に至るような事件が比較的連続して起きたためである。発生頻度の多寡を断定できる根拠はないが、立て続けに起こったとしてマスコミ等でセンセーショナルに取り上げられ、多発というイメージを持たれたのは確かである（これらの事件については、Table1の資料1のサイトに詳述されている）。

つまり、殺傷事件を起こすような規範意識の薄さが子どもたちの中にあって、それを教育しなければいけないという論調で進んだ向きがある。殺傷事件

[†] Masafumi EDA* and Seishi KAWAHARA**:
Aspects of group-promoting and group-maintaining behaviors and the relation to positive self-feeling among junior high school students

Keywords: positive self-feeling, normative consciousness, group-promoting behavior, group-maintaining behavior, junior high school students

* Shiota Junior High School

** School of Education, Utsunomiya University
(連絡先: kawahara@cc.utsunomiya-u.ac.jp 著者2)

Table 1 規範意識（の醸成）ということに焦点を当てた国の施策の流れ

〔平成 17 年 9 月，文部科学省〕

資料 1：新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム（中間まとめ）より

「危険物の学校内への持込みの禁止をはじめとする学校内のルールを遵守させるなど、学校内の規律の維持とこれを通じた児童生徒の規範意識の醸成という観点から、生徒指導の在り方を見直していくこと。」＜3 当面の対応策：1 の（1）＞

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/027/siryu/06021607/073.htm

〔平成 18 年 5 月，文部科学省・警察庁〕

資料 2：児童生徒の規範意識を育むための教師用指導資料（非行防止教室を中心とした取組）

「本資料は、児童生徒の規範意識を育むため、全国の学校において、子どもたちの発達段階や実態又は地域状況等に応じて、非行防止教室の実施を促進し、もって各学校の日頃の指導の一層の充実につながり、実社会においても通用する規範意識を育む一助とすることを目的としている。」＜1. 本資料の目的＞

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/053/002.htm

〔平成 18 年 6 月，文部科学省〕

資料 3：児童生徒の規範意識の醸成に向けた生徒指導の充実について（通知）

「本報告書は、従来からの生徒指導の理念に立った上で、児童生徒の規範意識の醸成に重点を置きつつ、学校及び教育委員会における生徒指導の取組みの在り方に検討を加え、その改善・充実のための方策等を提示したものであり、各学校及び教育委員会等においては、本報告書の成果を活かしつつ、それぞれの実情を踏まえ、生徒指導上の取組みの一層の充実を図るよう努めること。」＜1. 本報告書の趣旨について＞

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/052.htm

〔平成 18 年 6 月，国立教育政策研究所生徒指導研究センター〕

資料 4：「生徒指導体制の在り方について」調査研究報告書（概要）

「特に、規範意識は、家庭において、挨拶・服装等の躰、規則正しい睡眠や食事等の基本的な生活習慣、又は家庭の手伝い等に関する教育を土台としている。そして、子ども達の中で内面化されて自律的に自らの行動を規制するようにする必要がある。」＜2 の（1）規範意識の醸成と生徒指導体制＞

<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/seito/seitohoukoku.pdf>

〔平成 19 年 2 月，文部科学省〕

資料 5：問題行動を起こす児童生徒に対する指導について（通知）

「児童生徒の規範意識の醸成のため、各学校は、いじめや暴力行為等に関するきまりや対応の基準を明確化したものを保護者や地域住民等に公表し、理解と協力を得るよう努め、全教職員がこれに基づき一致協力し、一貫した指導を粘り強く行う。」＜1 の（2）＞

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/07020609.htm

〔平成 19 年 7 月，文部科学省〕

資料 6：学校教育法等の一部を改正する法律について（通知）

「学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。」＜第一の第一の一の二の（1）＞

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07081705.htm

〔平成 22 年 3 月，文部科学省〕

資料 7：生徒指導提要

「近年の低年齢化する児童の問題行動を受けて、小学校における学級運営と生徒指導の充実改善が求められています。具体的には、校内のルールを遵守させるなど、校内の規律の維持とこれを通じた児童の規範意識の醸成という観点から、生徒指導のあり方を見直していくことが求められています。」＜p.155＞

を起こしてはならないことは言うまでもないことだし、予兆があればそれを防止することは当然大きなことではある。しかし、規範意識を「植え付ける」ということだけで果たして問題の本質に迫っているのだろうか。仮にその方法で子どもたちの規範意識が芽生えるとして、それが適切な自己感に直接的につながるのだろうか。

（3）規範意識の醸成という考え方の限界

申し添えるが、規範意識の醸成の考えには一定の意味はある（不要ということではない）。例えば、栃木県総合教育センター（2016）の調査結果では、遵法精神や公共マナーについて「他の人がすることをどう思うか」の視点で回答を求めたところ、平成 27 年度の栃木県内の小・中・高等学校の規範意識の状況は、平成 17 年度、平成 22 年度と比べ、大部

分の項目で向上していることが分かり、教育の効果性を述べている。また、白井・橘川（2007）においても規範意識にまつわるルール違反について心理的要因の詳細な検討が行われている。

しかし、現状を鑑みて、ルール遵守を声高に叫んで、強調するだけでは十分ではない恐れがある。「子ども全体への有用な視野」ならびに「事件を起こした当人の理解」といった2つの点で疑問が残る。

まず、前述のような極端な殺傷事件が起こった状況が背景になっているとしても、そのような事件を「多数」の生徒が起こしているわけでは決していない。増加してもいない。統計の一例を挙げると、少年非行においては性犯罪の増加や知能犯の横ばい状態を除き、他の多くは減少傾向である（警察庁、2016）。当然、事件を起こした者に対する処遇や事件を起こす兆しを示した者に対する迅速で厳正な対応は相応に取られなければならないが、大多数はそのような規範を過度に逸脱した事件を起こさないとってもよい。

次に、規範を逸脱した事件を起こした当人の胸の内を推し量るに、「やっていけないということが分からなかった」ということが原因ではないように思える。やってはいけないという知識や意識は相応に持っていて、しかし、敢えてやってしまう。最初から平気で踏み込むのではなく、「一線を越えて」あふれ出てしまうこともあると感じる。その点からすると、何が世の中の規範かは当事者は十分に分かっているのではないか。問題となるのは、そこで過度に抑圧したり、認知を歪めて自己愛的に判断したり表出方法の貧弱さから過度に攻撃性を露わにするといった心理的な統制力の困難さではないか。

これらのことを考えるときに「悪いことをしないことが良いこと」というような規範意識の植え付け方では、効果的なものをもたらさない恐れがある。大多数の逸脱しないおとなしめの人にとって、このようなメッセージは「誤ったことはできない」という意識のみを強め、不活発さを増すことにもつながる。不活発さによって「悪い行動を起こさない」確率は高まるが、その反面「大人の価値観のみで動く、大人の指示待ち」の面が肥大化する危惧を孕む。

(4) 集団促進・維持行動という集団とのつながりと肯定的な自己感との関連

したがって、より重要になるのは「所属している

集団と自分がどのように関わり、集団のために自分から主体的に動いているのか」という点になるだろう。言われたことをただ守る、悪いことをしない、というのではなく、集団にとって良い面を自ら探し、自ら提言し、自ら行動するといった点である。

「自尊」「自己効力」「自己有用」といった表現によって表される自己感は、そのような集団促進的な行動から生まれるのではないか。秩序維持的な行動も大事ではあるのだが、集団促進的な行動は秩序維持の部分もある程度包摂しながら、さらに積極的意味合いを持つものと思われる。

したがって本研究では、集団促進・維持行動という2つの方向の行動を質問し、また肯定的な自己感を質問することで、それぞれの現状を確認し、また、相互の関連について検討することを目的とする。

2. 質問紙調査

(1) 対象・時期

関東地方にある中学校1校の1年生と2年生を対象に質問紙調査を実施した。未回答の部分がほとんどの1名、全てに最高値をつけている1名の計2名分を除いた169名（1年生85名、2年生84名／男子97名、女子72名）を分析対象とした。

調査時期は2017年1月下旬であった。クラスごとに集団で実施する形式を取った。

(2) 質問紙の構成

① 集団促進・維持行動

廣岡・横矢（2006）、山田・小泉・中山・宮原（2013）、中垣・藤井・山本・徳富（2014）、文部科学省（2016）、栃木県総合教育センター（2016）等を参考にして、集団への促進的な行動、秩序を維持する行動の項目を作成した。

集団促進的な行動について2つ、秩序維持的な行動について2つの計4つの下位分類を設定した。集団促進的な行動については、集団の抱える問題や課題を解決するために自ら積極的に働きかける「集団への積極的関与」と、友達へ様々な支えや助力を行う「友達への支援・援助」の2つである。秩序維持的な行動については、いじめにつながる行動をおこなさいという「いじめ態度のなさ」と、学校の決まりやルールを守るという「集団ルールの遵守」の2つである。

各々について4項目作成し、5段階（5～1）で回

答してもらった。5になるほど望ましい行動がとれているという数字イメージにするため、秩序維持の方は「悪い（良くない）ことをしない」という多少煩雑な訊き方になっている（5段階の5が「まったくしない」）。したがって、集団促進的な行動の質問と秩序維持的な行動については質問を分け、別途に教示文を呈示し、特に秩序維持的な行動については回答の仕方に留意するよう促した。

②肯定的な自己感

栃木県総合教育センター（2013）の自己有用感の質問を参考に、5つの観点で作成した。

周りの快感情や幸福の状況を自己の喜びにつながる「関係性」、周りの人に良い影響を与えることができるという感覚の「貢献」、周りの人から良いところを認められているという感覚の「承認」、周りの人から頼りにされているという感覚の「存在感」の4つをまず準備した。

加えて、消極的な要素として、周りの人に悪いこ

とをせずに生活しているという「消極的肯定感」というものも準備した。これは規範意識が強調されるようなときに「悪いことをしていないことで良しとする」傾向について検討したいためである。

(3) 倫理面への配慮

本調査は、いじめや校則違反などの逸脱行動についても質問しており、対象者にとって回答しにくいと予想された。したがって、無記名方式の質問紙にするだけでなく、質問紙配付の際に両面テープ付きの封筒も同時に渡し、回答後にすぐに封緘できるようにして、匿名性をさらに担保した。なお、回答は任意であることも事前に伝えている。

3. 結果と考察

(1) 項目分析

各項目の回答の度数分布（％で表示）ならびに平均値と標準偏差を Table2 に示した。

Table2 各項目の度数分布ならびに平均値、標準偏差

	評定1	評定2	評定3	評定4	評定5	M	SD
<集団への積極的関与>							
1_1 相手が気持ちよくなるあいさつを自分から進んでする。	3.0%	6.5%	23.1%	34.9%	32.5%	3.88	1.04
1_2 自分の仕事でなくても、休んでいる人のかわりに係や当番の仕事を自分から進んでする。	4.1%	17.8%	40.2%	26.6%	11.2%	3.23	1.01
1_3 クラスの話し合いで、居心地のよいクラスするために自分から進んで意見を言う。	10.1%	30.8%	32.5%	20.7%	5.9%	2.82	1.06
1_4 清掃時間が終了するまで、汚れているところを自分から進んで見つけて掃除をする。	3.6%	19.5%	33.7%	26.0%	17.2%	3.34	1.09
<友達への支援・援助>							
1_5 友達が何か失敗しても、馬鹿にしたり笑ったりせず、励ます。	2.4%	10.7%	31.4%	33.7%	21.9%	3.62	1.02
1_6 友達が悪いことをしていたらやめるように言う。	5.3%	17.2%	29.0%	30.2%	18.3%	3.39	1.13
1_7 友達がやることを分からずに困っていたら、知っていることを教えてあげる。	3.0%	5.3%	26.0%	34.9%	30.8%	3.85	1.02
1_8 友達が元気がなかったら、どうしたのか聞いてあげる。	3.0%	6.5%	24.3%	32.0%	34.3%	3.88	1.05
<いじめ態度のなさ>							
1_9 友達を冷やかしたり、からかったりしない。	1.2%	3.0%	26.6%	45.6%	23.7%	3.88	0.85
1_10 友達の持ち物を隠したり、いたづらをしたりしない。	0.0%	4.7%	11.2%	27.2%	56.8%	4.36	0.86
1_11 パソコンやスマートフォン等を使って、友達の悪口を書き込んだりしない。	0.6%	1.2%	5.9%	11.2%	81.1%	4.71	0.68
1_12 友達が「きらいだ」と言っている人を一緒に無視したりしない。	0.6%	1.8%	7.7%	30.2%	59.8%	4.47	0.76
<集団ルールの遵守>							
1_13 教室のゴミ箱以外の所にゴミを捨てたりしない。	0.0%	1.2%	3.6%	14.2%	81.1%	4.75	0.56
1_14 クラスでの当番や役割（日直、給食当番、清掃当番）をさぼったりしない。	0.6%	1.2%	5.3%	17.8%	75.1%	4.66	0.69
1_15 授業等に不要なもの（漫画、スマートフォン、危険な物）を学校に持ってきたりしない。	0.6%	0.0%	2.4%	5.3%	91.7%	4.88	0.48
1_16 決められた時間やチャイムの時間などを破ったりしない。	0.6%	1.2%	8.9%	41.4%	47.9%	4.35	0.74
<肯定的な自己感>							
2_1 自分は、周囲の人の笑顔や喜ぶ姿を見ると嬉しくなる。（関係性）	1.8%	5.3%	17.2%	24.9%	50.9%	4.18	1.01
2_2 自分は、周りの人により影響を与えられる。（貢献）	5.3%	26.6%	30.8%	20.7%	16.6%	3.17	1.15
2_3 自分は、周りの人から良いところを認められている。（承認）	8.3%	24.9%	30.8%	20.7%	15.4%	3.10	1.18
2_4 自分は、周りの人から頼りにされている。（存在感）	10.7%	30.8%	28.4%	20.1%	10.1%	2.88	1.15
2_5 自分は、周りの人に悪いことをせずに生活している。（消極的肯定感）	2.4%	8.3%	23.7%	37.3%	28.4%	3.81	1.02

規範意識の醸成として注目しやすい「集団ルールの遵守」については、非常に高い数値を示していることがわかる。「授業等に必要ない物（漫画、スマートフォン、危険な物）を学校に持ってきたりしない」の平均値が4.88,「教室のゴミ箱以外の所にゴミを捨てたりしない」が4.75,「クラスの当番活動や役割（日直、給食当番、清掃当番）をさぼったりしない」が4.66と、4.50を超えている。

1. で述べたように大多数の子どもはルール遵守をしている状況を示すとともに、教育・指導の成果の結実とも言える。また、対象校の状況も影響しているのかもしれない。本研究のサンプルはどちらかというと郡部の小規模校のものであり、学校自体の雰囲気はのどかで、穏やかな印象である（問題がまったくないということではないが）。そのような中で、より大人の指示に従順な傾向も考えられる。

同様に「いじめ態度のなさ」についても、多くの項目で4.00を超え、秩序維持としては良好な傾向を示す反面、「友達を冷やかしたり、からかったりしない」の項目の平均値は3.88と4項目の中で相対的

に低い値を示した。いじめ状況が蔓延しているわけではないが、日常の冷やかしからかいについては関係性の延長上で起こしやすい可能性を示唆する。

秩序維持に関する項目の平均値が高い一方で、集団促進に関する項目の得点はそれらに比してやや低い。特に「集団への積極的関与」の項目の多くや「友達への支援」の「注意する」といった項目は、平均値が3.50未満であり、特に「進んで意見を言う」は3.00を下回っている。少なくとも本サンプルの子どもたちの状況において、このような集団促進の行動の方が教育的な課題となると言えよう。

肯定的な自己感については、「関係性」や「消極的肯定感」の項目の平均値は相対的に高い。自分自身が他者に対して「間接的に好影響を与えている」という自己認識は高い。しかし、「存在感」の項目は3.00を下回り、「貢献」と「承認」の項目は3.50未満である。自らの様子が集団に対して「直接的に好影響をもたらしている」という感覚は比較的低くっており、「自信」という点からは揺らいでいることがうかがえる。

Table3 集団促進・維持行動の因子分析結果

	F1	F2	F3	F4	共通性
<第1因子：積極的関与行動 $\alpha = .80$ >					
1.2 自分の仕事でなくても、休んでいる人のかわりに係や当番の仕事を自分から進んでする。	.72	.01	.15	-.02	.55
1.4 清掃時間が終了するまで、汚れているところを自分から進んで見つけて掃除をする。	.64	.32	.15	.07	.54
1.6 友達が悪いことをしていたらやめるように言う。	.62	.06	.19	.11	.44
1.3 クラスの話し合いで、居心地のよいクラスにするために自分から進んで意見を言う。	.61	-.08	.27	-.04	.46
1.1 相手が気持ちよくなるあいさつを自分から進んでする。	.52	.10	.48	.06	.52
<第2因子：ルール遵守行動 $\alpha = .74$ >					
1.15 授業等に不要なもの（漫画、スマートフォン、危険な物）を学校に持ってきたりしない。	-.13	.72	.14	-.03	.55
1.13 教室のゴミ箱以外の所にゴミを捨てたりしない。	.03	.64	.02	.07	.42
1.12 友達が「きらいだ」と言っている人を一緒に無視したりしない。	.07	.59	.20	.28	.47
1.16 決められた時間やチャイムの時間などを破ったりしない。	.04	.50	.06	.40	.41
1.14 クラスでの当番や役割（日直、給食当番、清掃当番）をさぼったりしない。	.12	.49	.05	.13	.27
1.11 パソコンやスマートフォン等を使って、友達の悪口を書き込んだりしない。	.18	.38	.08	.14	.20
<第3因子：友達への支援行動 $\alpha = .76$ >					
1.8 友達が元気がなかったら、どうしたのか聞いてあげる。	.26	.14	.72	-.02	.60
1.7 友達がやることを分からずに困っていたら、知っていることを教えてあげる。	.35	.12	.69	.03	.62
1.5 友達が何か失敗しても、馬鹿にしたり笑ったりせず、励ます。	.21	.19	.52	.32	.45
<第4因子：いじめ抑止行動 $\alpha = .54$ >					
1.9 友達を冷やかしたり、からかったりしない。	.00	.12	.04	.78	.63
1.10 友達の持ち物を隠したり、いたづらをしたりしない。	.04	.19	.05	.46	.25
因子寄与	2.23	2.14	1.73	1.23	寄与率 46.05%

(2) 集団促進・維持行動と肯定的な自己感の因子分析

Table2の項目について、集団促進・維持行動について、そして肯定的な自己感についてそれぞれ探索的因子分析をおこなった（主因子法、集団促進・維持行動についてはバリマックス回転を施して複数因子を抽出した）。

集団促進・維持行動の因子分析結果についてはTable3に示したが、4因子が抽出された。当初の分類と異なるものもあったので、因子のまとまりを基に再度新たに因子名をつけるものとする。

第1因子はもともと「集団への積極的関与」としていたものに1_6の悪いことをやめるよう注意をするという項目も含んでいる。現状に比べて良くするために積極的に関わるというまとまりと受け取り、「積極的関与行動」と命名する。

第2因子はもともと「集団ルールの遵守」としていたものに、1_11と1_12の「いじめ態度のなさ」の項目も含んでいる。いじめ態度のなさの中でも、その人の存在をかなり広範囲に伝播する形式で攻撃していることがわかり、ネット上のいじめについてはルール上の問題も大きい。したがって「ルール遵守行動」と命名する。

第3因子はもともと「友達への支援・援助」という項目でまとまっているので、「友達への支援行動」と命名した。第4因子ももともと「いじめ態度のなさ」の項目でまとまっているので、「いじめ抑止行動」と命名した。

また、肯定的な自己感については、Table4のように1因子構造とみなした。

これらの各因子に含まれる項目の素得点合計を各

Table4 肯定的な自己感の因子分析結果

	F1	共通性
<肯定的な自己感; $\alpha = .81$ >		
2_3 自分は、周りの人から良いところを認められている。	.88	.78
2_2 自分は、周りの人により影響を与えられる。	.78	.61
2_4 自分は、周りの人から頼りにされている。	.73	.53
2_5 自分は、周りの人に悪いことをせずに生活している。	.53	.28
2_1 自分は、周囲の人の笑顔や喜ぶ姿を見ると嬉しくなる。	.46	.21
因子寄与 2.41 寄与率 46.05%		

Table5 集団促進・維持行動の各尺度と肯定的な自己感尺度との相関

	積極的 関与行動	ルール遵守 行動	友達への 支援行動	いじめ抑止 行動
肯定的な 自己感	.54 ***	.28 ***	.42 ***	.21 **
*** $p < .001$ ** $p < .01$				

Table6 集団促進・維持行動の各尺度を説明変数、肯定的な自己感尺度を被説明変数としたときの重回帰分析結果

説明変数	標準偏回帰 係数(β)	t値	R^2	adj R^2
積極的関与行動	.43	5.59 ***		
ルール遵守行動	.10	1.35		
友達への支援行動	.13	1.66 †	.34	.32
いじめ抑止行動	.11	1.63		
*** $p < .001$ † $p < .10$				

尺度得点として、以降の分析に用いる。

(3) 尺度間の相関係数ならびに重回帰分析

集団促進・維持行動が肯定的な自己感とどのように関連しているのかを見るために単純相関係数の算出と重回帰分析を行った。

相関係数の結果はTable5のとおりである。有意性という点ではどの尺度においても見られ、集団促進や秩序維持の行動を取ることが自己感には影響を与える可能性を示唆している。しかし、係数の値には差が見られ、「積極的関与行動」や「友達への支援行動」といった促進行動との間の相関は相対的に高いことが分かる。一方で「ルール遵守行動」や「いじめ抑止行動」のような維持行動との間にはそこまでの高さはない。

これらの尺度間の関連を統制した上での影響力を見るため、集団促進・維持行動の4尺度を説明変数、肯定的な自己感を被説明変数とした重回帰分析を行った。結果をTable6に示すが、「積極的関与行動」がほぼ唯一の、高い影響力をもたらしていることが分かる。

子どもの自己の高まりに関して、いかに集団というものを意識して、そこへ自らが積極的に関わっていくか、その行動を自己認知できることが重要と言えよう。逆に、規範意識ということが過剰に強調されたときにクローズアップされる「ルール遵守行動」

については、あまり影響は見られない。

(4) 単項目間の連関

先ほどの(3)の最後で述べた点をより明確に検討するため、単項目間で検討した。

「積極的関与行動」の中の「クラスの話し合いで、居心地のよいクラスにするために自分から進んで意見を言う。」という質問への回答と、「肯定的な自己感」の中の「自分は、周りの人から良いところを認められている。」と「自分は、周りの人に悪いことをせずに生活している。」の2項目の回答について各クロス集計表を作成し、相関係数も算出した。

Table7とTable8にその結果を示した。両者ともに有意な相関係数を示しているのだが、その値の差は大きい。Table8を見ると、左上側に多くの度数が見られており、その部分は「悪いことをしていないが、積極的に発言することはない」という者が集まっているということである。一定割合のものはそういった状況で自分の状態を良しとしている、つまり「悪いことをしていないから、まあ良い」という状態でとどまっている危惧がある。

Table6でも示したとおり、肯定的な自己感に多大な影響を与えているのは積極的関与行動の程度である。しかし、Table2の結果にもあるように積極的関与の評定については、それほど十分でない者も相当数いることが分かる (Table7とTable8で取り

Table7 「自分から進んで意見を言う」行動と「良いところを認められている」自己感とのクロス集計表

$r=.45$

2_3 自分は、周りの人から良いところを認められている。	5	1	5	3	11	6
	4	2	6	14	11	2
	3	4	17	21	8	2
	2	3	22	12	5	0
	1	7	2	5	0	0
		1	2	3	4	5

1_3 クラスの話し合いで、居心地のよいクラスにするために自分から進んで意見を言う。

Table8 「自分から進んで意見を言う」行動と「悪いことをせずに生活している」自己感とのクロス集計表

$r=.26$

2_5 自分は、周りの人に悪いことをせずに生活している。	5	3	14	12	14	5
	4	6	16	26	13	2
	3	3	13	13	8	3
	2	2	9	3	0	0
	1	3	0	1	0	0
		1	2	3	4	5

1_3 クラスの話し合いで、居心地のよいクラスにするために自分から進んで意見を言う。

上げた「自分から進んで意見を言う」は特に平均値が低い)。したがって、学校や教師から「悪いことをしないように」とルール遵守のメッセージだけ送られても、そのレベルにとどまってしまう、肯定的な自己感を直接的に高める方向性には繋がりにくい。

4. 全体的考察

(1) 集団促進行動の重要性

今回の分析より、集団促進行動を取ることで肯定的な自己感に影響をもたらすことが示唆された。秩序維持についても関連はあり、そのことは「人に迷惑をかけない良い人」という日本人的精神性とも連動していると思われる。しかし、明らかに集団促進行動のほうが影響力が強いことが分かる。したがって、「悪いことをしないから良い」という捉え方ではなく、積極的に「今のこの集団がどうすれば良くなるのか」を考え、主張し、行動していくことを子どもたちが身につけていくかが重要である。

積極的に行動する（させる）と思わぬ問題が生じることもあり、教育する側としては「そのように任せたから」という後悔になることも多い。それがさらに強くなると「やらないほうがよい」「やって失敗するよりは」と消極的・抑制的になり、「代わりに大人が」「大人の指示だけ聞けば」という流れになりやすい。しかし、そのような不活発さは、自律的に考えるという習慣から遠ざかることは言うまでもなからう。

本研究のサンプルの特徴は既に述べたが、そのような中では、大人の意図に沿わないという問題が生じることは少ないものの、自ら活発に集団に働きかけるという積極性は物足りない恐れもある。その状況は、本研究の結果が示すように、肯定的な自己感への影響が薄まっていく恐れもある。

(2) 秩序維持の方法への留意

前項(1)のことは、秩序維持がどのようになってもよいと言っているわけではない。秩序を逸脱する者への指導は当然重要になってくるし、相応の厳しさも必要になるだろう。そのような指導の要素が強くならざるを得ない学校も存在するだろう。昨今は、大学生の指導においても、法律に抵触する問題への対応や、社会人への移行のギャップへの対応で、大学教職員が苦慮している現状もある（小倉・福島・

奥山・栗原・門馬，2014；藤本，2014）。

ただし、「悪いことをしないように」という言い方を全体にし続けることがあまり得策ではないことは、本調査の結果からも示唆されていることである。むしろ、自分の所属する集団や場をより良くすることを考えることが、「この場でいいかげんなことなどできない」という前向きな思いになるものと思われる。例えば、「公共心」といったときに、対象物に対して「人のもの」と考えるよりも「自分（たち）が所有する大事なもの」と考えた方がはるかに大事にしやすいということである。「他人事」とはよく言うが、自分に関係のないこととした瞬間に秩序維持の意識は極端に薄れていく。

ルールは付与されるだけのもではなくて、本来は作り上げるもの、そしてそれを自分たちで守るものという意識があることが大事である。それによって所与のものとして存在するルール（法律等）もそのような中から生まれてきたこと、守るべき理由があることを理解しやすいだろう。

このような点は、今後の教育現場で教科として進められる道徳においても重要な視点となろう。大人が作ったものをただ与えるのではなく、そのような要素を自律的に統制していくことの意味と重要さを教えることが必要となってくる。

規範の「意識」や「知識」については、大人に聞けば正解のような内容が返ってくるだろう。だが、大人たちは日常そのように振る舞っているだろうか。大人から規範意識のありようのみを言われれば言われるほど、子ども側は現実の大人のありようを見て、冷ややかな気持ちになるとも危惧される。ニュースに出てくる社会事件や政治状況等を見ても枚挙に暇がない。したがって、規範意識を大上段に構えてしまい、一方的に与えてしまうような方法ではないやり方が教育現場には求められるだろう。

(3) 集団促進に配慮した学級経営・学校経営

集団のありようをどのように良くするかを考えることは、学校という場所の特質を十分に活かせるものであり、学校教育の意義を感じられることでもある。したがって、学級経営や学校経営に多大に盛り込むことができる。様々な経営方法が考えられるが、いくつか紹介する。

積極的な集団関与ということでは、学級活動でのクラスの話し合いで意見を言うことに対する消極性

の改善も必要だろう。中垣・藤井・山本・徳富（2014）では、学級活動において他者や所属集団との関係性に注目し、“話し合い活動1→体験活動→話し合い活動2（振り返り）”のサイクルを意識した特別活動に取り組んでいる。その結果、所属感・受容感が高まり学級集団に対する心理的距離が変化することで児童生徒の規範意識が醸成されたという報告をしている。このとき、ただ話し合いの場を設定するのではなく、計画委員会の開催、学級活動ノートの作成、学級活動コーナーの設置など話し合い活動を充実させるために、事前に個人が意見や考えを持ちやすくなる工夫を行っている。

中川（2015）では「いいとこ見つけシート」を活用して、生徒が活躍できる場を把握した。「いいとこ見つけシート」とは、生徒本人が「得意と感じていること」や、周囲の生徒から見た「得意に見える」場面を活躍できる場面やどのように活躍しているかを書くシートである。このシートを参考に、授業や部活動等の様々な学校活動において生徒の活躍する場を職員チームが意図的・組織的に作り、活躍している場面を観察して賞賛する取り組みを行った。この取り組みで、生徒の得意な場面を教師側が意識して声をかけることで、生徒の自己有用感が向上したことを報告している。また、教師がすべての生徒に関心を持ち、おとなしい生徒や自ら活動場面を見つけてにくい生徒に対しても積極的に活動場面を作ろうと意識できるようになったことを報告している。

これらの活動については、以前から生徒指導の領域で考慮されている心理教育をどのように反映していくかであるように感じる（近藤，2000）。教育現場では心理教育の働きかけや測定について「流行」のトピックが出てきて、それに巻き込まれている感すらあるが、前述したように、子どもの様子を改善する適確な取り組みというのは、最先端のものを積極的に取り組むというよりは、子どもたちを取り巻く状況に感受性を持ち、子どもに対しても教師自身にとっても納得いく地道な関わり方を発想することだとも言える。

（4）正当に湧出する肯定的な自己感を受け止める風土づくり

集団促進行動を通して、肯定的な自己感に大きな影響がもたらされることが示唆された。ただ、自己感の知覚というのは難しいもので、現状以上の有能

感を多大に持っているとは錯覚する者がいる反面、「もっと自信を持って良いのに」というような謙虚な者もいる。今回のデータでもそのような傾向を感じ取れるような部分はあった。

特に、秩序維持行動についてほぼできているのに、肯定的な自己感の得点が非常に低くなっている者が散見されたのは気がかりである。このような子どもが「おとなしくて良い子」という評価を教師からなされ、そのままにされてしまうことを危惧する。このような流れの中では、内気な者、おとなしい者の集団促進行動ならびにそこから正当に湧出する肯定的な自己感を受け止めにいくことになる。

学校という場所は、良くないことに対してそれを戒めようという動きに比して、主体的に行動していることに対する正のフィードバックが弱い部分がある。子どもが集団促進の行動をしても当たり前のことをしただけという捉え方では、なかなか自己感の向上にはつながらないだろう。

自分の意見を集団に表す、問題点を指摘・注意するといったことは、とりわけおとなしいとされている子どもにとっては非常に難しいことである。大人でも難しいと感じる人が多いこの課題ではあるが、自己感の涵養の面でも大事なことは本研究でも明白であるので、学校教育の中で可能なことを探していきたい。子どもの自己有用感を育てるということは教育目標として頻出するが、そのためにはおとなしい子どもの静かな実行といったものも汲み取っていく必要がある。当然、そういったことを担任教師一人で配慮することには限界がある。教員間で、他所との連携の中でそのような学級風土・学校風土づくりを行うことが必要となるだろう。

付記

本論文は、第1筆者が第2筆者の指導のもとに行った研究報告書をもとに、今回の論文化にあたり両者で協議しながら、第2筆者の視点や分析も取り入れて発表するものである。したがって、論理構成の中には第2筆者の意見が強く反映しているところもあり、第1筆者の元の研究報告書どおりにはなっていない。論文の構成上、担当箇所を明瞭に区分することができないので、文責としては第2筆者が主に負うものとする。

引用文献

- 荒木 紀幸 (2010). 教育心理学の最先端——自尊感情の育成と学校生活の充実 あいり出版
- 藤本 佳奈 (2014). 卒業生調査からみた大学生の社会的責任と規範意識 香川大学教育研究, 11, 55-61.
http://www.kagawa-u.ac.jp/high-edu/journal/web_journal/journal11_6.pdf
- 廣岡 秀一・横矢 祥代 (2006). 小学生・中学生・高校生の規範意識と関連する要因の分析 三重大学教育学部研究紀要, 57, 111-120.
- 警察庁生活安全局少年課 (2016). 少年非行情勢 (平成27年1～12月)
<https://www.npa.go.jp/safetylife/syonen/hikoujousei/H27.pdf>
- 国立教育研究所生徒指導・進路指導研究センター (2015). 「自尊感情」? それとも「自己有用感」? (生徒指導リーフ Leaf.18)
<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf>
- 近藤 邦夫 (2000). 子どもの成長・変容をうながす心理教育 近藤 邦夫ほか (編) 教員養成のためのテキストシリーズ 4 児童期の課題と支援 Pp.136-141.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2016). 平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(速報値) について
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/10/_icsFiles/afieldfile/2016/10/27/1378692_001.pdf
- 中垣 義之・藤井 啓誌・山本 剛・徳富 千香子 (2014). 規範意識を醸成する特別活動の在り方 奈良県立教育研究所研究紀要・研究集録, 21.
http://www.nps.ed.jp/nara-c/gakushi/kiyou/h25/syuroku9_H25.pdf
- 中川 法文 (2015). 自己有用感を高める開発的生徒指導の在り方 ——生徒一人一人に活躍の場をつくる「チームカンファレンス」を通して—— 福岡市教育センター平成26年度研究紀要 (第967号) F8-01.
<http://www.fuku-c.ed.jp/center/houkokusyo/h26/seitoshidou.pdf>
- 小倉 泰憲・福島 真司・奥山 千尋・栗原 利文・門馬 甲兒 (2014). 大学生の規範意識と社会性の発達 ——山形大学学生不祥事防止検討プロジェクトの取り組みから—— 山形大学出版会
- 坂野 雄二・前田 基成 (2002). セルフ・エフィカシーの臨床心理学 北大路書房
- 栃木県総合教育センター (2013). 高めよう! 自己有用感～栃木の子どもの現状と指導の在り方～ (平成24年度調査研究事業)
http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/
- 栃木県総合教育センター (2016). 栃木の子ども規範意識調査 (小・中・高) 報告書 (平成27年度調査研究事業)
http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/kihan_ishiki_h27/
- 臼井 茉莉・橘川 真彦 (2007). 中学生における規範意識とそれに影響を及ぼす要因 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 30, 165-173.
- 山田 洋平・小泉 令三・中山 和彦・宮原 紀子 (2013). 小中学生用規範行動自己評定尺度の開発と規範行動の発達の变化 教育心理学研究, 61, 387-397.

平成29年3月31日 受理